

Katzenbach, Dieter; Rauer, Wulf; Schuck, Karl Dieter; Wudtke, Hubert  
**Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer  
Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs**  
*Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 4, S. 567-590*



**Quellenangabe/ Reference:**

Katzenbach, Dieter; Rauer, Wulf; Schuck, Karl Dieter; Wudtke, Hubert: Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 4, S. 567-590 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59656 - DOI: 10.25656/01:5965

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59656>

<https://doi.org/10.25656/01:5965>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

**pedocs**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 4 – Juli/August 1999

## *Thema: Historiographie der Pädagogik*

- 461 JÜRGEN OELKERS  
Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme
- 485 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY  
Die Pädagogik und ihre Historiographie. Umriss eines Forschungsfeldes
- 505 ALFRED LANGEWAND  
Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung
- 521 PHILIPP GONON  
Historiographie als Erziehung. Zur Konstitution der pädagogischen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert

## *Weitere Beiträge*

- 531 VOLKER KRAFT  
Erziehung im Schnittpunkt von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik
- 549 JAN MASSCHELEIN  
Der andere Wert des Wissens. Unterricht als Problematisierung
- 567 DIETER KATZENBACH/WULF RAUER/KARL DIETER SCHUCK/  
HUBERT WUDTKE  
Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs

## *Diskussion*

- 591    URSULA PLOG/ACHIM LESCHINSKY  
      *Vertrat – Unterwerfung unter die Fürsorge-Diktatur*

## *Besprechungen*

- 609    HEINZ-ELMAR TENORTH  
      *Diethard Kerbs/Jürgen Reulecke (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933*
- 612    WOLFGANG KLAFKI  
      *Karin Kleinespel: Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule*
- 617    RALF KOERRENZ  
      *Bettina Lindmeier: Die Pädagogik des Rauhen Hauses. Zu den Anfängen der Erziehung schwieriger Kinder bei J. H. Wichern*
- 620    MAX MANGOLD  
      *Peter Menck: Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*
- 623    PHILIPP GONON  
      *Dietrich Benner/Jürgen Schriewer/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationalen Gestalten*

## *Dokumentation*

- 627    Pädagogische Neuerscheinungen

# Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt

*Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen  
des Hamburger Schulversuchs<sup>1</sup>*

## *Zusammenfassung*

In dem Beitrag werden Ergebnisse des Hamburger Schulversuchs „Integrative Grundschule“ vorgestellt. Der Schulversuch will Kinder mit Lern-, Sprach- oder Verhaltensproblemen in der mit sonderpädagogischen Fachkräften zusätzlich ausgestatteten Grundschule halten. In zwei Längsschnittuntersuchungen wird einerseits gefragt, ob es gelingt, die Selektivität der Grundschule abzubauen, und andererseits, wie sich die Leistungen und die emotional-soziale Befindlichkeit der Kinder im Vergleich zu Kontrollschulen entwickeln. Es zeigt sich, daß die Schulen sich sowohl in ihrer Aufnahmetoleranz als auch in den Abschlüssen extrem unterscheiden. Die Leistungsdifferenzen der Kinder wie auch ihre emotional-soziale Befindlichkeit sind stärker durch die Klassen als durch die Systemzugehörigkeit bedingt. Am ehesten vermag die auf der Komplexitätserhöhung der Grundschularbeit basierende Risikohypothese diese Befunde zu erklären.

## *1. Zur Entwicklung der Integrativen Grundschule*

Der Schulversuch „Integrative Grundschule“ steht in einer langen Folge anderer Schulversuche der Freien und Hansestadt Hamburg zur Integration von behinderten Kindern und Jugendlichen in die allgemeine Schule. Die ersten Schulversuche hatten die Prävention von Schulversagen zum Ziel und stellten Fragen nach der Qualität der Grundschule und nach der Verhinderung negativer Schulkarrieren. Untersucht wurden Formen frühzeitiger sonderpädagogischer Interventionen zum Abbau bzw. zur Milderung partieller Lern-, Verhaltens- und Sprachprobleme bei einzelnen Kindern durch Förder- und Stützmaßnahmen in der Grundschule. Das zunächst entwickelte Präventionslehrermodell wurde jedoch aufgrund des Anspruchs einer zielgleichen Integration und seines additiven Charakters fundamentaler Kritik unterzogen (BORCHERT/SCHUCK 1992; WOCKEN/ANTOR 1987; SCHLEY/BOBAN/HINZ 1992).

Gefordert und getragen von zahlreichen Elterninitiativen und der Weiterentwicklung bzw. Veränderung des Integrationsgedankens folgend, wurde in der Zeit von 1984 bis 1988 das Integrationsklassenmodell erprobt und weiterentwickelt (WOCKEN/ANTOR/HINZ 1988). Mit diesem Modell wird die zieldifferente Integration bei Kindern verfolgt, die aufgrund bekannter Behinderungen von Beginn ihrer Schulzeit an in der Grundschule, aber nach Lehrplänen spezifischer Sonderschulen unterrichtet werden. In dem ab 1991 eingesetzten Schulversuch „Integrative Grundschule“ wird die den Integrationsklassen zugrundeliegende Elterninitiative durch eine Schulinitiative ergänzt. Es wird Partei

1 Die Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs erfolgte im Auftrag der Hamburger Bürgerschaft und wurde durch Mittel der Schulbehörde finanziell unterstützt.

ergriffen für jene Kinder, die im Verlauf der Grundschulzeit üblicherweise als lernbehindert, sprachbehindert oder verhaltensgestört etikettiert und in Sonderschulen überwiesen werden und die keine Elternlobby haben, die für ein nichtaussonderndes, gemeinsames Lernen in der Grundschule eintreten könnte. Da bekanntermaßen Lern-, Sprach- und Verhaltensprobleme mit sozialer Benachteiligung verknüpft sind, wird die Idee der Integration aller Kinder eines Wohngebiets im Schulversuch vor allem in Grundschulen im „sozialen Brennpunkt“ profiliert.

Für die Integrative Grundschule konstitutiv ist das Modell der „Integrativen Regelklasse“ – kurz IR-Klasse. Neben den IR-Klassen wird in einigen Grundschulen im Schulversuch das schon bewährte Modell der „Integrationsklasse“ – kurz: I-Klasse – weitergeführt. Die Integrative Regelklasse zeichnet sich gegenüber den Integrationsklassen durch zwei wesentliche Neuerungen aus: Zum einen ist die Zielgruppe der Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen bei allen bisherigen Integrationsmodellen deutlich unterrepräsentiert. Zum anderen ist die Vergabe zusätzlicher Ressourcen anders als in Integrationsklassen nicht an einzelne Kinder geknüpft, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf durch Gutachten festgestellt wurde. Die Integrativen Regelklassen erhalten eine pauschale Zuweisung von sonderpädagogischen Fachkräften ohne formales Diagnoseverfahren bei einzelnen Kindern.

Diese zusätzliche Ausstattung umfaßt drei Sonderschullehrerstellen und eine Erzieherstelle für die Klassen 1 bis 4 einer zweizügigen Grundschule einschließlich Vorschulklasse(n), d.h. im Schnitt etwa eine halbe Sonderschullehrerstelle pro Klasse zusätzlich. Die Ressourcenzuweisung orientiert sich an den durchschnittlich erwartbaren Entwicklungsproblemen bei Aufnahme aller Kinder eines Wohngebiets in die Grundschule, die nicht bereits beim Schuleintritt Behinderungen nach den Definitionskriterien von Integrationsklassen zeigen. Als Berechnungsgrundlage werden zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf pro Klasse angenommen. Konzeptionell wird hiermit das als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (vgl. BLEIDICK/RATH/SCHUCK 1995 und FÜSSEL/KRETSCHMANN 1993) bekannte Problem umgangen.

Widersprüchlich ist die Einschätzung der Frage, ob in den Integrativen Regelklassen eine zielgleiche oder zieldifferente Integration erfolgt. Das zieldifferente Lernen und die zieldifferente Integration ist konstitutiv für das Integrationsklassenmodell und bedeutet zunächst nur, daß nicht alle Kinder einer Klasse zur gleichen Zeit auf das gleiche Ziel hin unterrichtet werden müssen. Auch für die Integrativen Regelklassen wird das zieldifferente Lernen als konzeptionelles Merkmal erwähnt. Doch anders als in den Integrationsklassen wird am Ende der Grundschulzeit in den Integrativen Regelklassen das Lernergebnis aller Kinder an den Zielen der Grundschule gemessen und deren Nichterreichung verwaltungstechnisch mit Konsequenzen für die weitere Schullaufbahn, zumeist mit einer Überweisung in eine Sonderschule, versehen. Am Ende der vierten Klasse münden damit die pädagogisch als zieldifferent gedachten und geförderten Schulkarrieren in den Trichter schulformspezifischer Zielgleichheit.

Im ganzen zeigt sich im Schulversuch „Integrative Grundschule“ der Hamburger Weg im Umgang mit dem von der Amtschefkonferenz der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1988 erstmals propagierten (BLEIDICK 1990) und

dann im Jahre 1994 durch die Kultusministerkonferenz formulierten Anspruch, daß die Grundschule der primäre Ort der Förderung aller Kinder zu sein habe (BLEIDICK/RATH/SCHUCK 1995). Er zeichnet sich durch die konsequente Nicht-etikettierung von Kindern mit Entwicklungsproblemen aus, eröffnet allerdings neue Problemfelder, die es zu bearbeiten gilt.

Es konnten sich alle Hamburger Grundschulen auf Beschluß der Schulkonferenz für die Teilnahme am Schulversuch bewerben. Da sich in jedem Jahr mehr Schulen beworben haben als Mittel zur Verfügung standen, wurde durch die Schulbehörde eine Auswahl getroffen.

Der Schulversuch begann mit 13 Grundschulen durch die Umwandlung der ersten Klassen in „Integrative Regelklassen“. Vier dieser Schulen verfügten zu Beginn des neuen Schulversuchs bereits über eine gewachsene Integrationsklassen-tradition und damit über eine Integrationsklasse pro Jahrgang. In diesen Schulen wurden die übrigen Klassen der ersten Klassenstufe in Integrative Regelklassen umgewandelt und die schon bestehende Integrationsklasse beibehalten. Damit gibt es im Schulversuch „Integrative Grundschule“ Schulen, die neben den Integrativen Regelklassen auch Integrationsklassen haben (IR1-Schulen). Integrative Grundschulen, die nur Integrative Regelklassen führen, werden als IR2-Schulen bezeichnet.

Vom ersten Versuchsjahr 1991/92 bis zum Schuljahr 1997/98 stieg die Zahl beteiligter Schulen von 13 auf 36 bzw. die Zahl beteiligter Klassen von 27 auf 378 an.

## *2. Die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs und Kriterien zu seiner Beurteilung*

Die wissenschaftliche Begleitung bearbeitete folgende vier Forschungsschwerpunkte: (1.) Organisationsformen der Integrativen Grundschule, (2.) Einstellungen und Einschätzungen von Pädagoginnen und Pädagogen zum Schulversuch, (3.) der Unterricht in Integrativen Regelklassen und (4.) die Entwicklung der Kinder im Schulversuch (vgl. HINZ u.a. 1998a; KATZENBACH/HINZ 1999).

In diesem Beitrag wird über ein zentrales Teilprojekt, „Bildungswege“, im Themenbereich (1) und über das sogenannte „Kernprojekt“ im Themenbereich (4) berichtet. Es handelt sich bei beiden Projekten um Längsschnittuntersuchungen. Im Teilprojekt „Bildungswege“ wurden alle am Schulversuch beteiligten Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung erfaßt und ihr Bildungsgang in der Grundschule verfolgt. Untersucht wurde damit das Einschulungsverhalten der Schule und die zur Einschulung und während der Grundschulzeit ablaufenden Selektionsprozesse. Im sogenannten „Kernprojekt“ wurden insgesamt 599 Kinder aus 30 Klassen über drei Meßzeitpunkte hinweg in der Entwicklung ihrer Schulleistungen und ihrer emotional-sozialen Befindlichkeit beschrieben. Zwölf dieser Klassen waren Integrative Regelklassen (IR2-Klassen) an Schulen ohne I-Klassen, sechs Klassen waren Integrative Regelklassen (IR1-Klassen) an Schulen mit I-Klassen und zwölf Klassen waren normale Grundschulklassen als „Kontrollklassen“. Die zwölf Kontrollklassen und zwölf IR2-Klassen waren hinsichtlich der sozialen Lage der zugehörigen Wohnbevöl-

kerung parallelisiert, während die IR1-Klassen in günstigeren Wohnumfeldern positioniert waren.

Der Schulversuch „Integrative Grundschule“ greift einmal das Anliegen der kompensatorischen Erziehung auf, soziale Benachteiligungen im Bildungsprozeß wenn schon nicht auszugleichen, dann doch mindestens abzumildern. Zum andern schließt er an die Integrationsbewegung an, die das gemeinsame Leben und Lernen behinderter und nichtbehinderter Kinder moralisch einfordert und als eigenständigen Wert betont. Danach stellt die Integration Behinderter eine moralische Maxime dar (vgl. SCHÖNBERGER 1997), die Frage nach integrativer oder separierender Erziehung gilt hingegen als empirisch nicht entscheidbar, sondern ist Gegenstand politischer Willensbildung.

Die Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten bedarf vielfältiger Versuche zu ihrer Effektivität – „Schulversuche zu ihrer Begründung braucht die Integration nicht“ (MUTH 1997, S. 23). Wenn im folgenden Integrative Grundschulen mit Kontrollschulen verglichen werden, dann geschieht dies unter Effektivitätsgesichtspunkten und Fragen nach Verbesserungsnotwendigkeiten des Modells. Die Kriterien zur Beurteilung des Schulversuchs wurden aus den konzeptionellen Vorgaben des Schulversuchs abgeleitet und betreffen in den hier zu berichtenden Teilprojekten (1.) den institutionellen Umgang mit Schülerinnen und Schülern und (2.) die Schulleistungen und die emotionale soziale Befindlichkeit der am Schulversuch beteiligten Kinder. Die Verwendung institutioneller und individueller Parameter zur Beurteilung des Schulversuchs geschah dabei in folgender Begründung und Operationalisierung:

## 2.1 Institutionelle Parameter

Die Integrative Grundschule verfolgt gegenüber der üblichen Grundschule den Anspruch einer geringeren Selektivität. Es werden pädagogische Entscheidungen getroffen, die vor der Einschulung, während der Grundschulzeit oder am Ende der Grundschulzeit entweder zu einer Schulzeitverlängerung (intraschulische Selektion) in der allgemeinen Schule oder zu einer Aufnahme bzw. Überweisung in eine Sonderschule (interschulische Selektion) führen. Die interschulischen Selektionen von Schülerinnen und Schülern ist als konzeptwidrig zu betrachten.

Auf dem gegenwärtigen Stand der Konzeptentwicklung bleibt für alle Kinder, die am Ende der Grundschulzeit die Ziele der Grundschule mutmaßlich nicht erreicht haben, die Notwendigkeit der Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs, dem in aller Regel der Sonderschulbesuch in der Sekundarstufe und damit eine interschulische Selektion folgt. Die pädagogischen Maßnahmen der intraschulischen Selektionen (Rückstellungen und Klassenwiederholungen) sind zwar nicht untersagt, dienen aber de facto der Herstellung homogenerer Lerngruppen und stehen damit im Widerspruch zu Grundüberzeugungen der Integrationsbewegung. Intraschulische Selektionen sollten, so dieses Beurteilungskriterium, mit zunehmender Dauer der Teilnahme am Schulversuch deutlich geringer werden.

## 2.2 Individuelle Parameter

In Integrativen Regelklassen ist bei größerer Heterogenität der Leistungen ein durchschnittlich niedrigeres Leistungsniveau zu Beginn der Schulzeit im Vergleich zu üblichen Grundschulklassen zu erwarten. Es ist zu untersuchen, ob sich diese Leistungsdifferenz vergrößert oder die Erwartung der Annäherung der durchschnittlichen Leistungen Integrativer Regel- und Kontrollklassen erfüllt. Diese nicht unbestrittene Erwartung hat gerade in Schulen in „sozialen Brennpunkten“ eine besondere Brisanz, soll das Abrutschen in den „Bildungskeller“ (HILLER 1994) – nicht nur der Kinder mit Entwicklungsproblemen – nicht noch forciert werden.

Hierzu werden Integrative Regel- und Kontrollklassen in Schulleistungstests, hinsichtlich der Schullaufbahneempfehlungen nach Klasse vier und in Dimensionen der emotionalen Befindlichkeit miteinander verglichen. Kinder aus sozialen Brennpunkten sind ohnehin besonderen Belastungen ausgesetzt, die in Integrativen Regelklassen nicht in der Weise kumulieren dürfen, daß es im Vergleich zu Kontrollklassen zu größerer Schulunlust und Leistungsverweigerung kommt.

Kinder mit Lern- und Leistungsproblemen sollten in Integrativen Regelklassen mindestens genauso gut wie im separierenden Schulsystem gefördert werden. Dies muß sich neben der Entwicklung der Schulleistungen an der Quote der nach Klasse vier vorhandenen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigen. Diese Quote soll zumindest nicht höher liegen als in normalen Grundschulklassen, auch wenn selbst bei besserer Förderung der Rückstand zu den anderen Kindern in der Regel nicht aufzuholen sein wird (REISER 1997). Hinsichtlich der emotionalen Befindlichkeit und der sozialen Situation der Kinder mit Lern- und Leistungsproblemen muß es gelingen, die von verschiedenen Seiten vorgebrachte Befürchtung einer übermäßigen emotionalen Belastung (BLESS 1995; REISER 1997) in den Integrativen Regelklassen zu entkräften.

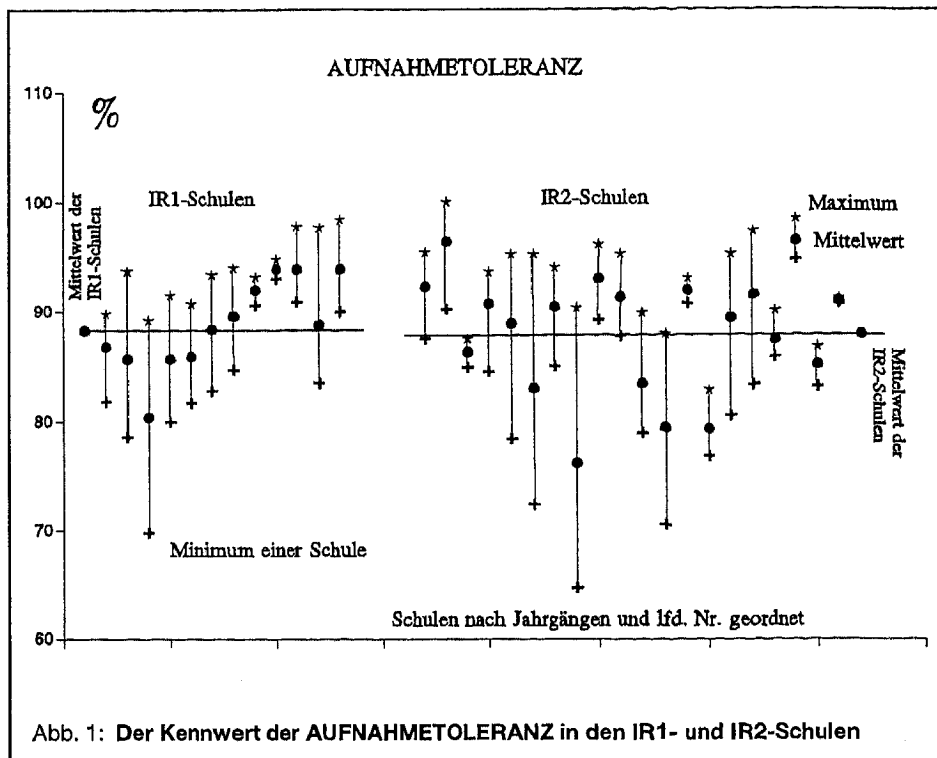
## 3. Ergebnisse der Untersuchungen

Die im folgenden dargestellten Ergebnisse basieren auf den zwei großen Teilprojekten „Bildungswege“ (vgl. RAUER/SCHUCK 1999) und „Entwicklung der Kinder“ (vgl. HINZ u. a. 1998b) der Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs.

### 3.1 Teilprojekt „Bildungswege“

Das Teilprojekt „Bildungswege“ geht der Frage nach, wie die Integrativen Grundschulen mit dem Anspruch umgehen, eine Schule für alle Kinder zu werden. Zu diesem Zweck hat in 33 IR-Schulen sowie in zwei Eingangsstufenschulen, die den Schulversuch mit ihren Vorschulklassen begonnen haben, eine Totalerhebung stattgefunden, in der alle Kinder der Einschulungsjahrgänge 1991/92 bis 1995/96 erfaßt wurden. Darüber hinaus sind die Schulkarrieren aller





Kinder festgehalten worden, die ihre Schulzeit ganz oder teilweise in einer dieser Schulen verbracht haben. Der Längsschnitt ist derzeit für zwei Durchgänge, die im Sommer 1995 bzw. 1996 ihre Grundschulzeit beendet haben, ausgewertet (zu den Details vgl. RAUER/SCHUCK 1999).

**Einschulung:** In den 33 IR-Klassen (13,3% der Hamburger Grundschulen) gab es insgesamt 8358 Kinder, die in die ersten Klassen hätten eingeschult werden können. Von diesen sind insgesamt 995 (11,9%) Kinder nicht in die Grundschule aufgenommen worden. 844 (10,1%) Kinder wurden zurückgestellt und 151 (1,8%) Kinder in Sprachheilschulen aufgenommen. Die Nichtaufnahmequote von 11,9%, deren Ergänzung zu 100% als Aufnahmetoleranz der Schulen (hier 88,1%) definiert wurde, liegt über dem langjährigen Hamburger Durchschnitt von ca. 10%. Bemerkenswert ist dabei eine erhebliche Streuweite der Aufnahmetoleranz der Schulen, die zwischen 70% und 98,8% liegt (vgl. Abb. 1). R.H. LEHMANN/R. PEEK (1997) haben in einer flächendeckenden Untersuchung aller Hamburger Fünftkläßler insgesamt 11,3% bei Schulbeginn zurückgestellte Kinder gefunden.

Angesichts der enormen Variabilität der Aufnahmetoleranzen stellt sich die Frage der Verträglichkeit dieser Differenzen mit den Ideen der Integrativen Grundschule. Es können nicht allein die Merkmale der Schülerschaft sein, die über die Gestaltung der Einschulungssituation entscheiden. Ein Bündel organi-

satorischer Bedingungen und unterschiedlicher theoretischer Überzeugungen dürfte neben den Schülerdifferenzen zu dem unterschiedlichen Einschulungsverhalten der Schulen geführt haben, so daß das unterschiedliche Einschulungsverhalten weniger die Kinder als die Schulen selbst charakterisiert.

So sind die IR1-Schulen mit ihrer häufig günstigeren Zusammensetzung der Schülerschaft keinesfalls aufnahmetoleranter als die stärker benachteiligten IR2-Schulen. Es gibt Schulen mit überproportionalen Quoten von gymnasial-empfohlenen Kindern, die zur Einschulung einen hohen Anteil von Kindern vom altersgerechten Schulbesuch ausgeschlossen haben, obgleich die vorhandenen Leistungspotentiale gerade die Integration von Kindern im unteren Leistungsspektrum erleichtern sollten. In diesen Schulen scheint die Überzeugung eine Rolle zu spielen, daß es für Kinder günstiger ist, noch ein Jahr die Vorschulklasse zu besuchen. Seit A. KRAPP/H. MANDL (1971) ist allerdings bekannt, daß es im Einzelfall gerade nicht hinreichend feststellbar ist, ob ein Kind tatsächlich scheitern würde, wenn man es aufgenommen hätte. Zusätzlich weiß man, daß zurückgestellte Kinder dennoch überproportional von weiterem Schulversagen bedroht sind. Daneben gibt es Schulen mit hohen Anteilen ausländischer Kinder und Kindern aus sozio-ökonomisch schwierigen Verhältnissen in benachteiligten Wohngebieten, die die Quote der Rückstellungen konzeptgemäß so niedrig wie möglich halten konnten.

Als ein weiteres Kriterium wurde der Gesichtspunkt der sukzessiven Annäherung an die konzeptionellen Vorgaben im Verlauf der Teilnahme am Schulversuch verfolgt. Im Längsschnitt der ersten elf IR-Schulen (ohne die beiden Eingangsstufenschulen) steigt die Aufnahmetoleranz zwischen 1991 und 1995 von 86,3% auf 90,7%. Die Differenzierung nach IR1- und IR2-Schulen macht deutlich, daß die IR1-Schulen auch im Längsschnitt immer weniger aufnahmetolerant sind als die IR2-Schulen. Lediglich bei den Einschulungen in Sprachheilschulen unterbieten sie die IR2-Schulen. 1,8% der neu schulpflichtigen Kinder – zusammengefaßt über fünf Jahre und alle 33 Schulen – besuchen von Anfang an Sprachheilschulen. Diese Quote ist um 0,7% geringer als der Anteil der Erstkläßler in Sprachheilschulen an allen Hamburger Erstkläßlern. Zwar unterscheiden sich die Schulen auch in diesem Anteil erheblich, es gelingt aber offensichtlich noch zu wenig, alle Eltern, deren Kinder Sprachprobleme haben, vom Angebot der Integrativen Grundschule zu überzeugen. Diese Aufgabe wird allerdings auch dadurch erschwert, daß die Integrative Grundschule sich in Konkurrenz zu Sprachheilschulen befindet, die durch die Betreuung zahlreicher Kinder schon in der Vorschulzeit eigene Zugangswege zu den Eltern dieser Kinder haben.

Zur Frage, wie konsequent das Prinzip der Bezirksgrundschule in Hamburg verwirklicht wird, wurde festgestellt, daß sich über alle 33 Integrativen Grundschulen und die fünf Einschulungsrunden hinweg durchschnittlich 27,7% aller neu schulpflichtigen Kinder eines Altersjahrgangs nicht in den für sie vorgesehenen ersten Grundschulklassen befinden. Neben den pädagogischen Selektionen werden weitere 10% der Kinder auf Antrag ihrer Eltern in anderen staatlichen Grundschulen eingeschult. Bei weiteren 5,7% der Kinder wählen die Eltern Schulen kirchlicher und freier Träger. Mehr als jedes vierte Kind eines Altersjahrganges ist damit nicht Mitglied der ersten Klasse seines Schulbezirkes. Insgesamt zeigen die Ergebnisse zum Einschulungsverhalten der Schulen er-

hebliche Differenzen zwischen den Schulen, die zu unterschiedlichen Zusammensetzungen der Schülerschaft schon zu Beginn der Schulzeit führen.

*Bildungslaufbahnen in der Grundschule:* In Tabelle 1 sind wesentliche Ergebnisse zur Frage nach den Durchlaufzeiten durch die Grundschule und nach dem Erfolg für die Jahrgänge 1991 und 1992 bei den ersten elf Schulen des Schulversuchs aufgenommen. In den Zeilen finden sich untereinander die pädagogischen Interventionen der Schule vor Schulbeginn, es folgen die pädagogischen Interventionen bis Klasse vier und dann die Entscheidungen am Ende der Klasse vier. Die beiden letztgenannten Interventionen werden aufsummiert zu den pädagogischen Interventionen in der Grundschule. Den Abschluß bildet eine Aufrechnung aller Maßnahmen der Schulzeitverlängerung und der Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes, angefangen mit der Einschulung bis zur Beendigung des vierten Jahres der Klassenverbände für die Teilstichprobe der „Neu-Schulpflichtigen“. Die letztgenannte Aufrechnung kennzeichnet die Gesamtheit aller selektiven Maßnahmen, von denen ein Altersjahrgang von der Einschulung bis zum Ende der Grundschulzeit betroffen ist. Der Vorteil dieser Prozentsätze besteht darin, daß alle pädagogischen Interventionen vor, während und am Ende der Grundschulzeit auf eine Ausgangsgröße bezogen sind. Damit werden erstmalig Statistiken zu den Bildungswegen zwischen Schulen wirklich vergleichbar.

Es wird bei der Aufrechnung der pädagogischen Interventionen während und am Ende der Grundschulzeit unterschieden zwischen „Startern“, das sind Kinder, die von der Klassengründung an in diesen Klassen Mitglieder waren, und „Gesamt“, das sind alle Kinder, die jemals im Verlauf von vier Jahren in den Klassen unterrichtet worden sind. Die „Starter“ sind die wichtigere Gruppe für die Beurteilung des Schulversuchs, weil sie von Anfang an von den integrativen Maßnahmen profitieren konnten. Sie stellen allerdings wegen der Fluktuation durch Umzüge usw. nur einen Teil der Kinder, die sich am Ende der Grundschulzeit in den Klassen befinden. Schulstatistiken beziehen sich dagegen in aller Regel auf die zu einem bestimmten Zeitpunkt tatsächlich vorhandenen Kinder in den Organisationsformen. Für Vergleiche mit diesen Daten sind die Werte der Gesamtgruppen („Gesamt“) besser geeignet.

Aus der Tabelle 1 wird ersichtlich, daß der insgesamt aufgetretene sonderpädagogische Förderbedarf bei den „Startern“ des Jahrganges 1991 5,5% beträgt (ein Jahr später sind es nach einem weiteren Schuljahr der Klassenwiederholer 5,9%). Im zweiten Durchgang sind es nur noch 4,7% der Kinder, die sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Damit ist dieser wichtige Wert fast um ein Prozent niedriger als im ersten Durchgang. Es ist im zweiten Durchgang allerdings häufiger gegen das interschulische Selektionsverbot während der Grundschuljahre verstoßen worden als im vorherigen Durchgang (1,0% gegenüber 0,2%). Da die Aufnahmen in Sonderschulen vor Schulbeginn im zweiten Durchgang niedriger sind (1,1% gegenüber 2,1%), ist es offensichtlich gelungen, die Quote der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vergleich zum Vorjahr zu senken.

In den beiden Eingangsstufenschulen – in diesen Schulen sind Vorschulklasse und erste Klasse zur Eingangsstufe zusammengefaßt – weisen insgesamt 4,4% der gemeinsam gestarteten Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf

Tab. 1: Interventionsquoten (Prozentangaben) für die IR-, IR1- und IR2-Schulen der Jahrgänge 1991 und 1992

	11 IR		4 IR1		7 IR2	
	1991	1992	1991	1992	1991	1992
<b>Jahrgang</b>						
Intervention vor Schulbeginn <sup>1</sup>	13,7	14,0	16,0	17,9	12,0	11,3
Rückstellungen	11,6	12,8	15,2	17,9	9,2	9,3
Einschulung in Sonderschule	2,1	1,1	0,8	–	2,9	1,9
Intervention bis Kl. 4 <sup>1</sup> (S)	4,5	2,8	7,0	3,6	2,8	2,1
Schulzeitverlängerung	4,2	1,8	6,5	3,2	2,8	0,7
Üb. in Sonderschule	0,2	1,0	0,5	0,5	–	1,4
Intervention bis Kl. 4 <sup>1</sup> (G)	5,3	2,6	8,0	3,1	3,2	2,2
Schulzeitverlängerung	4,6	1,9	6,5	2,7	3,2	1,1
Üb. in Sonderschule	0,7	0,8	1,5	0,3	0,0	1,1
Intervention Ende Kl. 4 <sup>1</sup> (S)	9,3	9,2	11,3	4,5	8,1	12,8
Schulzeitverlängerung	4,0	5,5	5,9	3,2	2,8	7,3
Sonderpäd. Förderbedarf	5,3	3,7	5,4	1,4	5,3	5,6
Intervention Ende Kl. 4 <sup>1</sup> (G)	8,2	8,5	8,8	5,2	7,7	11,2
Schulzeitverlängerung	3,4	4,5	4,6	2,7	2,6	5,9
Sonderpäd. Förderbedarf	4,7	4,1	4,2	2,4	5,2	5,3
Intervention Grundschule <sup>1</sup> (S)	13,8	12,0	18,3	8,1	10,9	14,9
Schulzeitverlängerung	8,3	7,3	12,4	6,3	5,6	8,9
Sonderpäd. Förderbedarf	5,5	4,7	5,9	1,8	5,3	6,9
Intervention Grundschule <sup>1</sup> (G)	13,4	11,1	16,8	8,2	10,9	13,5
Schulzeitverlängerung	8,0	6,3	11,1	5,5	5,7	7,0
Sonderpäd. Förderbedarf	5,4	4,8	5,7	2,7	5,2	6,5
<b>Neu Schulpflichtige<sup>1</sup></b>						
Gesamtinterventionsquote	26,9	26,3	33,0	26,0	22,8	26,6
Schulzeitverlängerung	21,3	21,6	28,9	24,7	16,2	19,0
Sonderpäd. Förderbedarf	5,6	4,8	4,1	1,3	6,6	7,6

<sup>1</sup> Der Berechnung der Prozentzahlen liegen unterschiedliche Bezugsgrößen zugrunde: (S): Starter; (G): Gesamt

auf, weitere 0,7% haben bei ihrem Schulbeginn bereits Sprachheilschulen aufgesucht. In den fünf neuen Schulen des Jahrganges 1992 sind es nur 2,7% der „Starter“, und 1,1% besuchen von Beginn an Sprachheilschulen (ohne Tab.). Damit ist gezeigt, daß die im zweiten Versuchsjahr hinzugekommenen neuen IR-Schulen das Bild verändern und sich die Schulen des ersten Versuchsjahrs schon im zweiten Durchgang verbessern. Allerdings geht diese Verbesserung allein auf die IR1-Schulen zurück (5,9% zu 1,8%). In den IR2-Schulen kommt es dagegen zu einer Erhöhung (5,3% zu 6,9%; vgl. Tab. 1).

In Hamburg befinden sich in den drei schulversuchsspezifischen Sonder-

schulen (Förderschulen, Sprachheilschulen, Schulen für Verhaltensgestörte) in vierten Klassen insgesamt 4,5% eines Schülerjahrgangs und in fünften Klassen insgesamt 4,0% eines Jahrgangs. Gegenüber diesen Werten weisen die IR-Schulen, wenn man die Kinder hinzunimmt, die von Beginn an Sprachheilschulen aufsuchen, höhere Quoten auf. Legt man die konzeptionelle Annahme von 8% Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zugrunde (zwei Kinder pro Klasse), hätte im ersten Jahrgang keine kompensatorische Wirkung stattgefunden. Im zweiten Durchgang ist die Differenz dagegen deutlich positiv. Wesentlich besser schneiden die beiden Eingangsstufenschulen und vor allem die fünf neuen Schulen ab. Auch dies ist wieder ein Hinweis auf die außerordentlich hohe Unterschiedlichkeit der Schulen. Es gibt Schulen, die außer den Integrationskindern keine anderen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausweisen, andere Schulen dagegen mehr als 14%. Dabei ist die Überalterung der Kinder zum Schulbeginn das wichtigste Kriterium. Wer überaltert startet, hat ein je nach Schulgruppierung drei- bzw. sechsmal höheres Risiko für die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes als normalaltrig eingeschulte Kinder. Bei Kindern ausländischer Mitbürger wird dagegen eher das Mittel der Schulzeitverlängerung gewählt als das der interschulischen Selektion.

Ein zweiter Gesichtspunkt bei der Beurteilung sind die Wiederholerquoten. Wie Tabelle 1 ausweist, bleiben im ersten Durchgang 8,3% der „Starter“ einmal sitzen, ein Jahr später sind es nur noch 7,3%. Auch in diesem Kriterium hat es damit eine beachtliche Verbesserung gegeben. In den fünf neuen IR-Schulen des Jahres 1992 bleiben dagegen 10,3% der Kinder einmal „sitzen“, davon über zwei Drittel schon vor dem Ende der vier Grundschuljahre (ohne Tab.). Hier wird offensichtlich die Auffassung vertreten, daß frühes „Sitzenbleiben“ für die Kinder günstiger ist. Gleichzeitig weisen diese fünf Schulen deutlich weniger sonderpädagogische Förderbedarfe auf. Die Hamburger Durchschnittswerte für Klassenwiederholungen in der Grundschule, die in diesen Jahren auf einen Längsschnitt hochgerechnet zwischen 5,6% und 6,2% betragen, werden deutlich übertroffen, wobei es wiederum erhebliche Abweichungen der Schulen nach oben und nach unten gibt.

Ähnliches gilt auch für das obere Ende des Leistungsspektrums. Die Quoten gymnasialempfohlener Kinder variieren zwischen den Schulen von etwas über 4% bis über 50% der Kinder. Auch hier wird deutlich, daß unter dem Konzept „Integrative Grundschule“ sehr unterschiedliche Grundschulen beteiligt sind.

Die beste Vergleichsgröße, in die alle Selektionen eingerechnet werden, stellen die Gesamtinterventionsquoten bei den neu Schulpflichtigen dar. Tabelle 1 zeigt, daß diese Quote im ersten Durchgang 26,9% beträgt, im zweiten sind es 26,3%. Auch hier verbessert sich der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf von 5,6% auf 4,8%. Die Quote der Schulzeitverlängerungen erhöht sich dagegen geringfügig. Wiederum unterscheiden sich die IR1- und die IR2-Schulen extrem.

In den IR1-Schulen sind im ersten Durchlauf 33,0% der Kinder am Vierjahreskriterium gescheitert, in den IR2-Schulen dagegen nur 22,8%. Die IR1-Schulen verbessern sich auf 26,0%, die IR2-Schulen verschlechtern sich auf 26,6%. Leider gibt es für diese Längsschnittwerte keine direkten Vergleichsdaten, weil auch H. G. ROSSBACH/W. TIETZE (1996) nur einen Längsschnitt aus Querschnittdaten der Schulstatistik nordrhein-westfälischer Grundschulen zu Beginn der

achtziger Jahre geschätzt haben. Ihre Gesamtsegregationsquote für Rückstellungen, Klassenwiederholungen und Überweisungen in Schulen für Lernbehinderte (also ohne Sprachheilschulen) einer repräsentativen Auswahl von Grundschulen betrug 19,1 %, ohne daß diese Schulen über eine integrative Ausstattung verfügten. Dieser Wert wird von unseren Großstadtschulen deutlich übertroffen.

Die Tabelle 2 zeigt die Gesamtinterventionsquoten für alle bisher ausgewerteten Schulen und Durchgänge. Im Durchschnitt aller Schulen benötigt jedes vierte Kind mindestens ein Jahr länger zum erfolgreichen Durchlauf durch die Grundschule (24,8 %). 20,1 % erleben eine Schulzeitverlängerung, 4,7 % erhalten sonderpädagogischen Förderbedarf attestiert. Diese Quote kann sich nach der Schulzeitverlängerung noch deutlich erhöhen. Die beiden Eingangsstufenschulen erweisen sich bei der Zusammenfassung von Schulen mit rund zehn Prozent weniger Interventionen als diejenigen, die die Selektivität der Grundschule am effektivsten niedrig halten. Es dominieren auch hier die Unterschiede zwischen den Schulen.

Die Schulen bewegen sich zwischen Gesamtinterventionsquoten von 7,5 % und 63,2 %, obwohl sie alle an einem Schulversuch teilnehmen, dessen erklärtes Ziel die Verminderung der Selektivität ist. Diese Differenzen sind wiederum nicht allein durch Schülermerkmale erklärbar. Auch Schulen mit vergleichsweise günstigen Bedingungen homogenisieren künstlich ihre Schülerschaft, während andere trotz großer Belastungen ihre Selektionen gering halten. Die pädagogischen Überzeugungen, die in der einzelnen Schule vorherrschen, spielen somit in allen Phasen der Grundschulzeit für die vorgenommenen pädagogischen Interventionen eine genauso erhebliche Rolle wie die genutzten oder nicht genutzten pädagogischen Einflußmöglichkeiten. Schulen mit ähnlicher Zusammensetzung ihrer Schülerschaft unterscheiden sich so erheblich in den Selektionsprozessen am unteren Leistungsende – und zwar sowohl hinsichtlich des Zeitpunkts der Selektionen als auch in bezug auf ihr Ausmaß, so daß eine gleiche Umsetzung konzeptioneller Vorgaben kaum auszumachen ist. Es ist deshalb nicht zu erwarten, daß sich Systemeffekte, die sich auf Zusammenfassungen von Schulen beziehen, in besonderer Weise bei den Entwicklungen der Kinder nachweisen lassen.

Eine Sonderauswertung betrifft den Vergleich der Bildungswege in den Klassen der Kernuntersuchung, über die unten berichtet wird. Die Tabelle 3 zeigt die zentralen Befunde für die Klassen der Jahrgänge 1991 und 1992, bei denen die Abschlüsse von Klasse vier bereits bekannt sind. Es interessieren insbesondere die Ergebnisse für die IR2-Klassen und die der Kontrollklassen, die in Tabelle 3 für die Grundschulzeit vergleichend gegenübergestellt sind.

In unserem Argumentationszusammenhang sind vor allem die Kinder der Zielkategorien 1 und 2 von Bedeutung. Diese Kinder sind solche, die im Verlauf der Grundschulzeit in eine Sonderschule überwiesen wurden oder am Ende der Grundschulzeit einen sonderpädagogischen Förderbedarf zugeschrieben bekamen (Ziel 1), und jene, die während oder am Ende der Grundschulzeit nicht versetzt wurden (Ziel 2). In den IR2-Klassen fallen 18,8 % der Kinder in diese Zielkategorien. Davon weisen 8,8 % einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf. In den Kontrollklassen sind es insgesamt 16,1 % gescheiterte Kinder, von denen 6,2 % einen sonderpädagogischen Förderbedarf attestiert bekommen ha-

Tab. 2: Interventionsquoten aller Schulen und Durchgänge bei neu Schulpflichtigen

		1991			1992		
		G	S	F	G	S	F
IR1	00	35,1	31,1	4,1	22,2	19,8	2,5
	01	52,3	45,5	6,8	34,0	34,0	0,0
	02	13,9	11,1	2,8	30,4	30,4	0,0
	03	25,0	22,5	2,5	20,7	19,0	1,7
IR2	31	26,1	26,1	0,0	63,2	47,4	15,8
	32	9,5	7,1	2,4	30,2	28,3	1,9
	60	18,4	12,2	6,1	20,3	11,9	8,5
	62	22,7	11,4	11,4	21,4	9,5	11,9
	63	10,6	6,4	4,3	9,1	9,1	0,0
	64	41,7	31,3	10,4	33,3	24,4	8,9
	65	26,1	19,6	6,5	35,7	21,4	14,3
IR1	101				8,8	7,0	1,8
	104/5				26,0	26,0	0,0
	106				23,8	20,2	3,6
IR2	102				44,4	33,3	11,1
	103				18,8	16,7	2,1
Eingangsstufenschule	30				21,9	14,1	7,8
	61				7,5	5,0	2,5
alle Schulen und Durchgänge		1991 und 1992			GQU	SZV	SFö
					24,8	20,1	4,7
G: Gesamtinterventionsquote (GQU) S: Schulzeitverlängerung (SZV) F: (Sonderpädagogischer) Förderbedarf (SFö)							

ben. Wesentlich ist, daß sich die Zeitpunkte der Selektionen deutlich unterscheiden. In den IR2-Klassen sind nur fünf der 30 Kinder vor Ende der Grundschulzeit selektiven Maßnahmen unterworfen (3,1% aller Kinder), in den Kontrollklassen dagegen 20 von 26 Kindern (das entspricht 12,4% aller Kinder).

Mit anderen Worten: Die Kontrollklassen, d. h. die nach üblicher Logik arbeitenden Grundschulklassen, entledigten sich ihrer mutmaßlich schwierigen Kinder durch inter- und intraschulische Selektion auf dem Weg zum Ziel: dem Grundschulabschluß. Die IR2-Klassen der Kernuntersuchung tun dies in ganz erheblich geringerem Umfang. Sie behalten ihre Problemkinder mehrheitlich konzeptgemäß bis zum Ende der Grundschulzeit. Insgesamt ist die Zahl der nach vier Jahren Grundschulzeit nicht erfolgreichen Kinder in den IR2- und den Kontrollklassen fast gleich.

Für die Bewertung der Ergebnisse der Vergleiche der Entwicklungen von Kindern in IR2-Klassen und Kontrollklassen bedeutet das, daß im vierten Schuljahr die Daten von zwei verschieden ausgelesenen Gruppen verglichen werden.

Tab. 3: Häufigkeiten der erreichten Zielkriterien in den Versuchsplangruppen für die Jahrgänge 1991 und 1992 zusammengefaßt

Jahrgänge 1991 und 1992	Start	ver- zogen	Basis	Ziel 1	Ziel 2	Ziel 3	Ziel 4	
IR1	bis 4. Kl.				2			
	Ende 4. Kl.			4	4	44	23	
	insgesamt	86	11	75	4	4	44	23
					5,3%	5,3%	58,7%	30,7%
				8				
				10,6%				
IR2	bis 4. Kl.			1	4			
	Ende 4. Kl.			13	12	112	18	
	insgesamt	190	30	160	14	16	112	18
					8,8%	10,0%	70,0%	12,2%
				30				
				18,8%				
K	bis 4. Kl.			8	12			
	Ende 4. Kl.			2	4	94	41	
	insgesamt	182	21	161	10	16	94	41
					6,2%	9,9%	58,4%	25,5%
				26				
				16,1%				
Zufallswahrscheinlichkeit für den Unterschied zwischen den IR2- und K-Klassen der Jahrgänge 1991 und 1992: p=.011 s								
Als Zielkriterium wurde die Variable „ZIEL“ mit folgenden vier Ausprägungen definiert:								
4 Das Kind erhielt eine Gymnasialempfehlung								
3 Das Kind erhielt eine HR-Empfehlung								
2 Das Kind wurde nicht versetzt und wiederholt eine Klasse								
1 Das Kind wurde in eine Sonderschule überwiesen oder bekam nach Durchlaufen der vierten Klasse einen sonderpädagogischen Förderbedarf zugeschrieben.								

Letztlich läuft die Untersuchungsfrage darauf hinaus, ob es mit der besonderen Ausstattung der Integrativen Regelklasse gelingt, die höheren Belastungen, die sich aus der um 9,3% niedrigeren Selektionsquote ergeben, in den Leistungsdaten zu kompensieren, vielleicht sogar zu übertreffen.

### 3.2 Teilprojekt „Entwicklung der Kinder“

Die Entwicklung der Kinder wurde unter den Aspekten der Schulleistungen in Deutsch (i. e. Rechtschreibung) und Mathematik, ihrer emotionalen Befindlich-



Tab. 4: Stichprobenbeschreibung

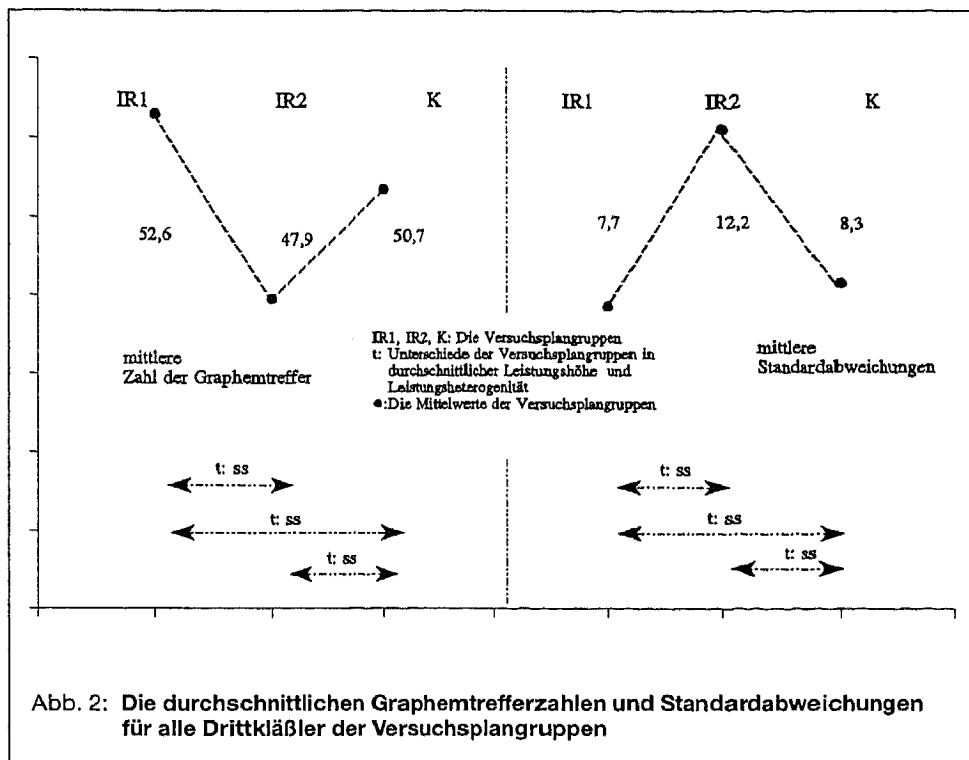
Erhebung im	Einschulungs- jahrgang 1993/94	Einschulungs- jahrgang 1992/93	Einschulungs- jahrgang 1991/92	Versuchs- plangruppen
<b>Mai 1994</b>	10 Klassen im 1. Schuljahr 239 Kinder	10 Klassen im 2. Schuljahr 224 Kinder	10 Klassen im 3. Schuljahr 240 Kinder	Querschnitt 94 30 Klassen 703 Kinder 10 Schulen
<b>Mai 1995</b>	10 Klassen im 2. Schuljahr 235 Kinder	10 Klassen im 3. Schuljahr 233 Kinder	10 Klassen im 4. Schuljahr 234 Kinder	Querschnitt 95 30 Klassen 702 Kinder 10 Schulen
<b>Mai 1996</b>	10 Klassen im 3. Schuljahr 288 Kinder	10 Klassen im 4. Schuljahr 277 Kinder		Querschnitt 96 24 Klassen 565 Kinder 12 Schulen
<b>Längsschnitt</b>	10 Klassen 196 Kinder	10 Klassen 182 Kinder	10 Klassen 221 Kinder	Längsschnitt 30 Klassen 599 Kinder 10 Schulen

keit und ihrer sozialen Situation sowie des soziometrischen Status untersucht. Ein besonderes Augenmerk galt Kindern mit Lern-, Sprach- oder Verhaltensproblemen.

*Der Versuchsplan:* Der Versuchsplan sah eine Längsschnitterhebung über drei Untersuchungszeitpunkte (jeweils im Mai 1994, 1995 und 1996) in einem klassischen Kontrollgruppendesign vor. Für die vier IR2-Schulen wurden diesem Zweck vier normale Grundschulen als Vergleichsschulen gewählt, die hinsichtlich der sozialen Lage der Wohnbevölkerung nach dem Urteil der Schulaufsicht als vergleichbar gelten konnten. Die tatsächliche Vergleichbarkeit wurde auf der Grundlage vorhandener Sozialdaten über das Einzugsgebiet der Schulen untersucht und bestätigt. Es konnte allerdings, wie in Felduntersuchungen üblich, das Treatment, d.h. die in den Klassen realisierte Pädagogik, nicht kontrolliert werden.

Daneben wurden als weitere Versuchsplangruppe zwei IR1-Schulen mit in die Auswertung einbezogen, die neben Integrativen Regelklassen schon seit langem „konventionelle“ Integrationsklassen führen. Die zentralen Auswertungen beziehen sich auf die hinsichtlich der sozialen Lage der Wohnbevölkerung parallelisierten IR2- und Kontrollschulen. Die Ergebnisse der IR1-Schulen können aufgrund der gegenüber den IR2- und den Kontrollschulen nicht unmittelbar vergleichbaren Wohnbevölkerung der Einzugsgebiete nur dazu dienen, ergänzende Interpretationsgesichtspunkte zu liefern.

Im Mai 1994 wurde die erste Erhebung in den zehn ausgewählten Schulen durchgeführt. Gegen Ende des Schuljahres wurden an allen Schulen jeweils eine Klasse des ersten, des zweiten und des dritten Schuljahres, also insgesamt 30

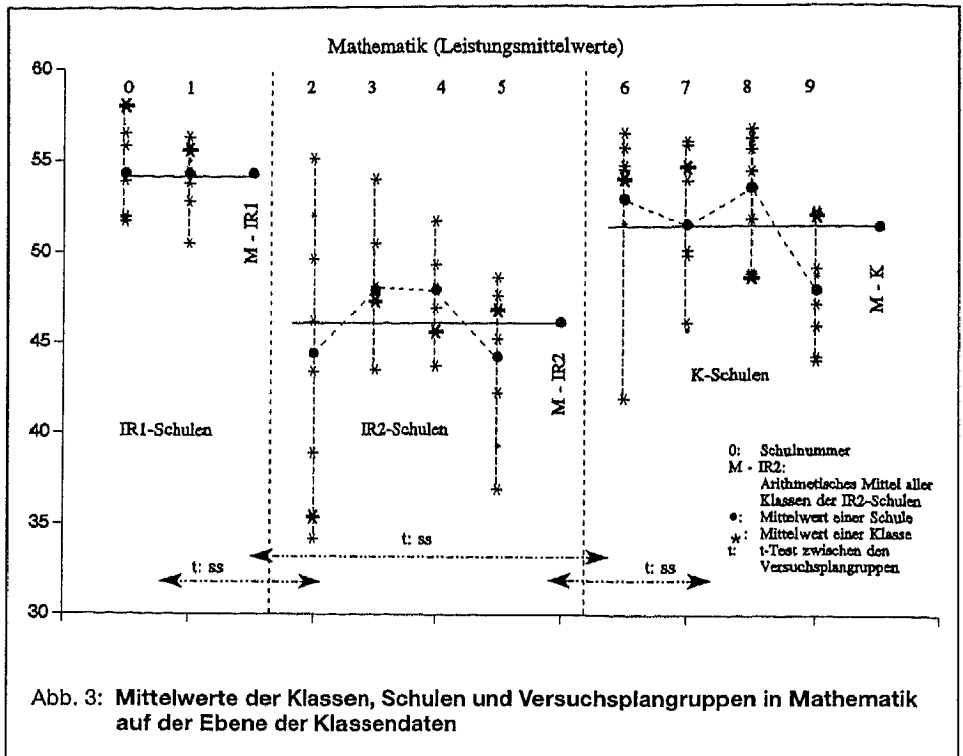


Klassen mit 703 SchülerInnen, untersucht. Ein Jahr später wurden diese Klassen – dann im zweiten, dritten und vierten Schuljahr – wieder untersucht und im Mai 1996 die verbliebenen Klassen im dritten und vierten Schuljahr in die dritte Erhebung einbezogen.

Tabelle 4 zeigt die untersuchten Jahrgänge, die Zahl der Klassen und Schulen und die Zahl der Kinder in den Querschnitten und im Längsschnitt. Von den 703 Kindern der ersten Erhebung liegen von 599 Kindern vollständige Daten über die Längsschnittzeitpunkte vor.

**Leistungshöhe und Leistungsheterogenität:** Die Abbildung 2 zeigt exemplarisch die Leistungshöhe und Leistungsheterogenität, wie sie in allen Jahrgängen und zu allen Untersuchungszeitpunkten in gleicher oder ähnlicher Weise zu finden waren. Sie basiert auf den Rechtschreibleistungen (Graphemtreffer) im dritten Schuljahr. Die Daten sind T-normiert, das heißt der Mittelwert beträgt 50, die Standardabweichung 10.

Im Durchschnitt zeigen die Kinder der IR2-Klassen signifikant schlechtere Ergebnisse als die Kinder der Kontrollschulen, wobei die Kontrollschulen nochmals statistisch bedeutsam von den IR1-Schulen in den mittleren Leistungen übertroffen werden. Die IR2-Kinder sind durchweg und von Anfang an durchschnittlich schlechter in ihren Rechtschreib- und Mathematikleistungen als die



Kontrollkinder, und sie bleiben es über den Untersuchungszeitraum hinweg. Spitzenreiter sind in der durchschnittlichen Leistungshöhe die IR1-Kinder (linke Hälfte der Abb. 2).

In der rechten Hälfte der Abbildung sind die mittleren Standardabweichungen als Maß für die Leistungsheterogenität innerhalb der Versuchsplangruppen dargestellt. Konzeptgemäß zeigt sich eine statistisch bedeutsam größere Leistungsheterogenität in den IR2-Klassen gegenüber den Kontrollklassen. Erstaunlich allerdings ist die geringe Leistungsstreuung in den IR1-Klassen, die nochmals statistisch bedeutsam geringer ist als die in den Kontrollklassen. Auch diese Heterogenitätsunterschiede in den Versuchsplangruppen sind von Anfang an vorhanden und bleiben über die Zeit konstant.

Zur Einordnung dieser Daten ist zu beachten, daß sich alle Versuchsplangruppen auf einem niedrigen mittleren Leistungsniveau bewegen. Es wurde mit einer Ausnahme mit selbst konstruierten Instrumenten gearbeitet, daher fehlt eine Normierung außerhalb der untersuchten Stichprobe. Im vierten Schuljahr konnte auf die Hamburger Schreibprobe (HSP 4/5; vgl. MAY 1997) zurückgegriffen werden. Hier entsprechen die durchschnittlichen Leistungen der IR2-Klassen einem Prozentrang von nur PR=13, bei den Kontrollklassen einem Prozentrang von PR=24 und bei den IR1-Klassen einem Prozentrang von PR=29. Für die gesamte Stichprobe resultiert daraus ein mittlerer Prozentrang von PR=18. Auch hier beeindrucken die Unterschiede zwischen den Klassen, die zwischen

einem mittleren Prozentrang von  $PR=2$  bis zu einem Prozentrang von  $PR=34$  streuen. Das ist ein Befund, der in die Diskussion zum Erfolg der Grundschularbeit auch jenseits des Schulversuchs eingehen sollte.

Die mittleren Leistungen beruhen auf einer enormen Streuweite der Ergebnisse in den Schulen aller Versuchsplangruppen, wie Abbildung 3 verdeutlicht. Hier sind die durchschnittlichen Ergebnisse in Mathematik aller in den zehn Schulen (Nummern von 0–9) untersuchten Klassen zu allen Erhebungszeitpunkten aufgetragen. Die jeweils gezeichneten senkrechten Linien verbinden pro Schule den höchsten und den niedrigsten Mittelwert. Auf dieser Senkrechten sind sodann alle sonstigen Mittelwerte der Klassen einer Schule positioniert. Die drei gezeichneten waagerechten Linien repräsentieren die durchschnittlichen Leistungen der Versuchsplangruppen.

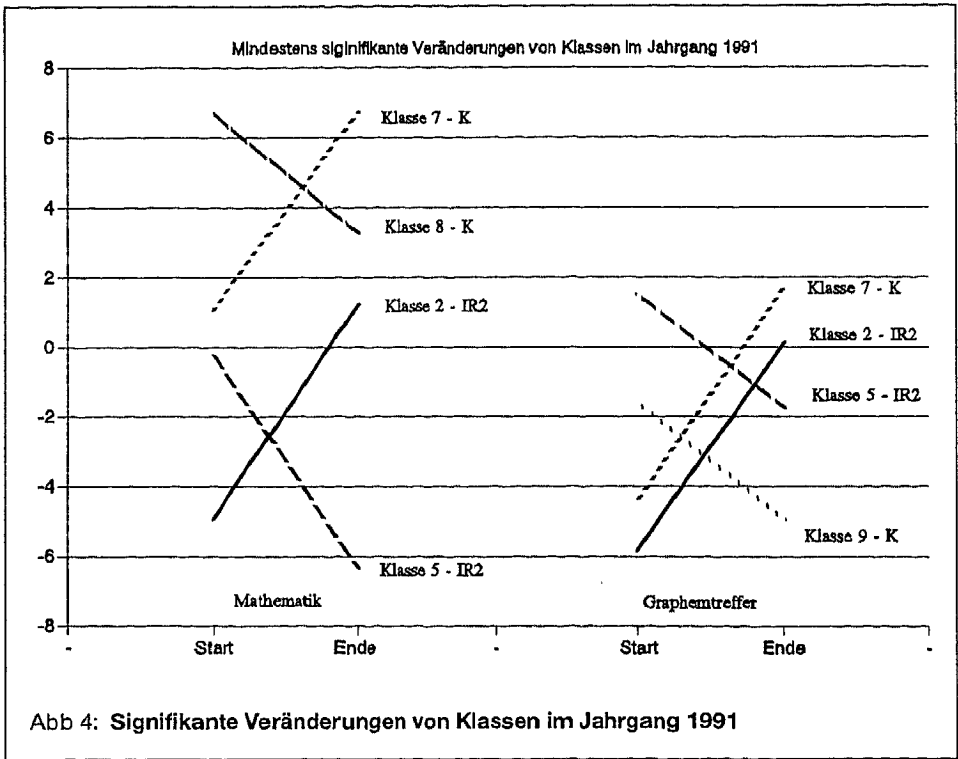
Die einfachen varianzanalytischen Vergleiche zwischen IR2- und Kontrollgruppenkindern fallen regelhaft zugunsten der Kontrollgruppen aus. Hierarchische Varianzanalysen, die es erlauben, gleichzeitig Versuchsplangruppenunterschiede und die Variabilität zwischen den Schulklassen zu berücksichtigen, stellen das problemangemessene statistische Modell dar (vgl. Bortz 1993, S. 358 ff.). Damit konnte gezeigt werden, daß in der Regel die „Klasseneffekte“ die „Systemeffekte“, d.h. die Zugehörigkeit zu einer der beiden Versuchsplangruppen, deutlich übertreffen. So finden sich, exemplarisch für die Rechtschreibleistungen des dritten Schuljahres, ein hochsignifikanter aufgeklärter Varianzanteil von 22,4% durch die Klassenzugehörigkeit, dem ein nicht signifikanter aufgeklärter Varianzanteil von 2,1% der Systemzugehörigkeit gegenübersteht.

Demnach ist die Klasse die organisatorische Einheit, die am deutlichsten mit den Schülerleistungen verbunden ist. Zur Gruppe der IR2- oder Kontrollschulen zu gehören, spielt dagegen nur eine marginale Rolle. In den *Klassen* sind die Bedingungen zu suchen, die gemeinsam mit den differenten Leistungen der Schülerinnen und Schüler auftreten, und weniger in der Tatsache, Integrative Regelklasse zu sein oder nicht.

*Klassenbezogene Veränderungen der Schulleistungen:* In Abbildung 4 sind für den Einschulungsjahrgang 1991 jene IR2- und Kontrollklassen aufgenommen, die sich im Beobachtungszeitraum entweder signifikant verbessert oder verschlechtert haben. Bei unterschiedlichen Ausgangsniveaus kommt es danach sowohl in IR2-Klassen als auch in K-Klassen zu großen Verbesserungen oder Verschlechterungen über die Beobachtungszeit hinweg.

Auch hier wird deutlich, daß positive oder negative Entwicklungen keineswegs nur in einer Versuchsplangruppe auftreten. Die Entwicklungen der Einzelklassen pro Schule addieren sich zu mittleren Entwicklungsindizes pro Schule, in denen sich die Schulen profilartig erheblich unterscheiden.

So weist die IR2-Schule mit der Nummer zwei in Abbildung 3 in etwa die gleiche schlechte mittlere Leistungshöhe über alle Jahrgänge und Klassen hinweg auf wie die IR2-Schule mit der Nummer fünf. In der Entwicklungsdynamik allerdings nimmt die Schule zwei insgesamt den zweitbesten und die Schule fünf den schlechtesten Platz ein (ohne Diagramm). Es hat sich mithin gezeigt, daß es bei gleichen Leistungsniveaus zu ganz unterschiedlichen Entwicklungen positiver und negativer Art in der Grundschulzeit kommen kann. Es handelt sich auch



hier um Klasseneffekte und teilweise noch nachweisbare Schuleffekte. Systemeffekte sind für die Entstehung von Entwicklungsunterschieden einzelner Klassen offensichtlich von geringer Bedeutung.

*Die emotionale Befindlichkeit und soziale Situation der Kinder:* Die Integrative Grundschule versteht sich als Schule, die in besonderer Weise die emotionale und soziale Entwicklung ihrer Kinder fördert. Deshalb bezog sich ein Untersuchungsschwerpunkt auf diese Entwicklungsparameter, aber nicht zuletzt auch deshalb, weil nach U. HAEBERLIN leistungsschwache Kinder in heterogenen Lerngruppen in besonderer Weise hinsichtlich ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung belastet seien (vgl. HAEBERLIN u. a. 1991; AHRBECK u. a. 1997). Dies war im Kontext der Bedingungen der Integrativen Regelklasse neu zu untersuchen.

Insgesamt wurden sieben Dimensionen der Selbstwahrnehmung emotionaler Befindlichkeit und sozialer Positionierung der Kinder erfasst, die sich durch drei Faktoren, „Schul- und Lernklima“, „Sozialklima“ und „Fähigkeitsselbstkonzept“, beschreiben lassen. Zu allen drei Faktoren werden in allen Versuchsplangruppen durchweg positive Einschätzungen abgegeben; die festgestellten Differenzen zwischen Klassen, Schulen und Versuchsplangruppen beziehen sich deshalb nur auf Abstufungen positiver Einschätzungen.

Wie Abbildung 5 zeigt, wird das Sozialklima in den Kontrollschulen der dritten Klassen am besten eingeschätzt und dasjenige in den IR1- und IR2-Klassen

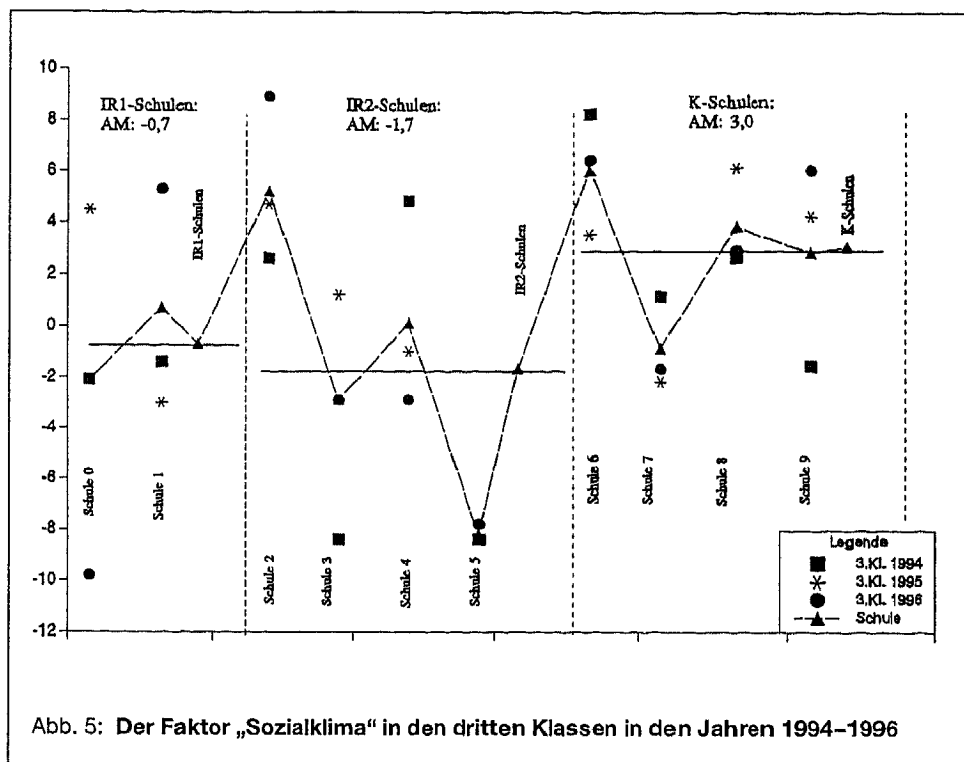


Abb. 5: Der Faktor „Sozialklima“ in den dritten Klassen in den Jahren 1994–1996

ähnlich hoch, aber deutlich niedriger als in den K-Klassen. Bemerkenswert ist, daß es hier wie in den weiteren emotional-sozialen Faktoren wiederum zu großen Unterschieden zwischen den Klassen einzelner Schulen und Versuchsplan- gruppen kommt. Dabei ist die Bandbreite des eingeschätzten Schul- und Lern- klimas sowie des Sozialklimas in den IR2-Klassen weit größer als in den Kontrollklassen.

Demgegenüber kommt es zu praktisch keinen Unterschieden im Faktor „Fä- higkeitsselbstkonzept“ zwischen den Versuchsplangruppen bei vorhandenen geringeren klassenspezifischen Schwankungsbreiten.

*Kinder mit Lern-, Sprach- oder Verhaltensproblemen:* In Übereinstimmung mit der Gesamtbetrachtung hat sich gezeigt, daß die Unterrichtung von SchülerIn- nen mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen in Integrativen Regelklassen weder auf Kosten ihrer emotionalen Befindlichkeit geht noch zur sozialen Iso- lation in ihren Klassen führt. HAEBERLINS Befund des gemeinsamen Auftretens schlechter Schulleistungen und ungünstiger emotionaler und soziometrischer Situation (vgl. HAEBERLIN u. a. 1991) hat sich im Schulversuch Integrative Regel- klasse in diesem Ausmaß nicht bestätigt.

Für die Leistungsentwicklung von Kindern mit Lern-, Sprach- oder Verhal- tensproblemen ist allerdings festzuhalten, daß es im IR2-System im ganzen und, von den sehr positiven Entwicklungen in einzelnen Klassen abgesehen, trotz der

Ausstattung mit zusätzlichen sonderpädagogischen Ressourcen nicht gelungen ist, das Auseinandergehen der Leistungsschere zwischen förderbedürftigen SchülerInnen und ihren MitschülerInnen zu verhindern.

#### 4. Wesentliche Befunde und ihre Interpretation

Erwartungsgemäß ist die Leistungsheterogenität in den IR2-Klassen größer als in den Kontrollklassen. In der Mehrheit aller Vergleiche sind die Niveaus, ausgedrückt in den Mittelwerten der Gruppen, im IR2-System niedriger. Heterogenität geht mit niedrigerem mittlerem Leistungsniveau einher, was zunächst trivial ist, da die im IR2-System vorhandenen und erwünschten schulleistungsschwachen Kinder den Mittelwert der Gruppe reduzieren. Die IR1-Klassen sind in ihren Leistungen weniger heterogen als die IR2-Klassen und gleichzeitig leistungstärker. Die Untersuchung der Entwicklung leistungstarker und leistungsschwacher Kinder hat aber keinesfalls ergeben, daß die leistungsschwachen in heterogenen Lerngruppen mehr profitieren. Günstigstenfalls scheint die Lernentwicklung Starker und Schwacher in homogenen und heterogenen Gruppen gleich zu sein.

Schließlich bleibt festzuhalten, daß die emotionale und soziale Integration von SchülerInnen mit Lern-, Sprach- oder Verhaltensproblemen im IR2-System weitgehend gelungen ist. Im Bereich der Schulleistungen hingegen konnte der Rückstand der lernproblematischen SchülerInnen nicht aufgeholt werden. Die Längsschnittbetrachtung zeigt, daß, im Gegenteil, die relative Position dieser SchülerInnen sich noch weiter verschlechtert. Auch die Quote des sonderpädagogischen Förderbedarfs nach Klasse vier hat sich im Vergleich zu den Kontrollklassen nicht reduziert.

In allen diesen Beobachtungen zeigt sich, daß eine zahlenmäßig geringere Leistungsspitze in den IR2-Klassen die leistungsmäßige Integration der konzeptgemäß erhöhten Anzahl leistungsschwacher Kinder erschweren kann, ohne daß die leistungstärkeren Kinder aus diesen Lernsituationen einen besonderen Nutzen ziehen würden. Es können Dynamiken entstehen, die in einzelnen Klassen, manchmal sogar Schulen, mit den verfügbaren pädagogischen Ressourcen nicht mehr bewältigt werden können. Als Resultat werden in einzelnen Klassen überproportional viele Kinder nicht versetzt oder erhalten sonderpädagogischen Förderbedarf zugeschrieben, während die Anzahl gymnasialempfohlener Kinder sehr gering bleibt oder wird.

Ein zentraler Befund unserer Längsschnittuntersuchungen ist nun der Sachverhalt, daß die Schul- oder Klasseneffekte regelhaft größer als die Systemeffekte sind. Es ist für die individuelle Leistungsentwicklung mitentscheidend, in welcher Klasse bzw. in welcher Schule sich ein Kind befindet. Es gibt in beiden Systemen und in jeder Schule Klassen, die sich positiv, und andere, die sich negativ in ihrer Entwicklung zum Gesamttrend abheben. Dies ist ein Indikator dafür, daß sich Klassen trotz gleicher oder verschiedener Ausgangslage in beiden Schulsystemen unterschiedlich entwickeln können.

Damit rückt die in jeder Klasse vom ersten Schultag an entstehende Eigendynamik des pädagogischen Geschehens als die die Entwicklung der Kinder bestimmende Größe in das Blickfeld. Diese wird geprägt durch die täglichen

Kooperationsprozesse zwischen allen Beteiligten, wobei die folgenden Aspekte bedeutungsvoll sind: Vorauswahl der Kinder, Fluktuationsraten der SchülerInnen im Klassenverband, Anzahl verschiedener Ethnien und Muttersprachen, Passung der sonderpädagogischen Kompetenzen für die Förderbedürfnisse, Qualität der Kooperation im Team, Qualität des Unterrichts, klassen- und schulspezifische Überzeugungen und Werte. Unsere Ergebnisse sprechen dafür, daß es offensichtlich bei zunehmender Heterogenität und zunehmend dünnerer Besetzung der Leistungsspitze schwieriger wird, für alle Leistungsgrade förderliche Lernbedingungen zu schaffen. Das Risiko einer Drift nach unten steigt, wenn Bedingungen der Ausdünnung der Leistungsspitze und der Vergrößerung der Heterogenität kumulieren. Dies kann in beiden Systemen geschehen, ist aber im IR-System wahrscheinlicher.

Die Frage, ob es gelungen ist, in den IR2-Klassen die konzeptgemäß nicht gegebene Möglichkeit der Selektion ausgleichen zu können, sollte nicht für das IR2-System insgesamt beantwortet werden. Zu deutlich gehen unterschiedliche Entwicklungen auf einzelne Klassen oder auch Schulen zurück. In vielen Klassen des IR2-Systems wurde von den Teams gezeigt, daß trotz niedrigen Ausgangsniveaus und großer Leistungsheterogenität genau die Wirkungen entstehen können, die von integrativen pädagogischen Ansätzen und einem zusätzlichen Plus an Ressourcen erwartet werden.

Dennoch konnten die von uns untersuchten IR2-Klassen die nicht vorhandene Möglichkeit der Selektion im ganzen nicht ausgleichen. Die Ausstattung mit sonderpädagogischen Kräften hat aufs Ganze gesehen nicht ausgereicht, das Leistungsniveau der stärker selektierenden Klassen zu erreichen. Eine kompensatorische Wirkung der zusätzlichen Ressourcen konnte nur für einzelne Klassen nachgewiesen werden. Es ist allerdings gelungen, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Grundschuljahre in den Klassen gemeinsam mit allen anderen Kindern des Wohngebietes zu unterrichten, ohne daß es im Vergleich zu den Kontrollschulen zu Leistungseinbrüchen im IR2-System insgesamt gekommen wäre.

Im emotional-sozialen Bereich zeigen sich ähnliche Befunde. Bei der gegebenen Ausstattung der IR2-Klassen gelingt es, die Fähigkeitsselbstbilder der Kinder im Mittel auf dem gleichen Niveau wie in den Kontrollklassen zu halten. Beim Schul- und Lernklima sowie beim Sozialklima kann dies gelingen (meist dann auch schulweise), aber es kann auch deutlich mißlingen. Es gibt in jedem Jahrgang ein bis zwei IR2-Klassen, die mit besonders guten Werten in den Skalen belegen, daß integrative Arbeit auch im emotional-sozialen Bereich gelingen kann. Die meist größeren Klassendifferenzen im IR2-System bei geringeren Unterschieden der Kontrollklassen machen aber deutlich, daß die Ziele im IR2-System auch leichter verfehlt werden können.

## *5. Abschließende Bemerkungen*

Im Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Hamburger Schulversuchs „Integrative Grundschule“ (vgl. HINZ u.a. 1998a; b) werden zwei Hypothesen zur Erklärung der Ergebnisse herangezogen: die „Milieuthese“ und die „Risikohypothese“. Die „Milieuthese“ zentriert auf von Beginn der Schulzeit



an vorhandene Differenzen zwischen den Kindern in den IR2- und K-Schulen, die durch die sozialen Verhältnisse und das schulrelevante Anregungspotential der Herkunftsfamilien begründet seien und durch die schulische Arbeit nicht reduziert werden konnten und können. Demgegenüber setzt die „Risikohypothese“ primär auf eine klassen- und schulbezogene systemische Erklärung. Schülerleistungen sind danach vornehmlich im Unterricht entstanden. Die IR2-Kinder mögen im Vergleich mit den Kontrollkindern trotz Parallelisierung der Schulen nach der sozialen Lage der Wohnbevölkerung aufgrund des Bildungsmilieus ihrer Familien mit geringfügig schlechteren Startchancen in die Schule gekommen sein. Die Schule aber arbeitet nach einem risiko- und zugleich chancenreichen pädagogischen Konzept.

Chancen und Risiken müssen im „sozialen Brennpunkt“ auf andere Weise als in den klassischen Integrationsversuchen verwirklicht und vermieden werden. Dabei ist die wünschenswerte Nichtselektierung von auffälligen Kindern, die einmal eingeschult worden sind, in einem eher leistungsschwachen Milieu mit großen Anteilen von Migrantenkindern eine weit komplexere Aufgabe als in den durchschnittlich zusammengesetzten Klassen und Milieus. Das Risiko des Scheiterns ist erhöht, weil die Technologien und Praxen für die neuen Probleme noch nicht so weit entwickelt sind, daß diese neue Aufgabe schon in jedem Fall bewältigt werden könnte. Manche Teams stellen sich dieser Aufgabe mit Erfolg, andere können bei ihren Kindern eine Drift nach unten nicht aufhalten, so daß sich die Kinder schließlich weniger leistungstark und/oder im Durchschnitt weniger emotional und sozial integriert fühlen.

Das muß nicht so sein. Es gibt Klassen, die zeigen, daß es auch bei sehr problematischer Zusammensetzung der Schülerschaft gerade unter IR-Bedingungen zu schaffen ist, ohne Beeinträchtigungen in emotional-sozialer und leistungsmäßiger Hinsicht in heterogenen Lerngruppen bis zum Ende des vierten Grundschuljahres miteinander zu arbeiten und zu leben. Diese Beispiele belegen, daß die erfolgreiche Umsetzung des Konzeptes gelingen kann.

Das Risiko des IR-Modells liegt in einer Komplexitätserhöhung der Grundschularbeit auf mehreren Ebenen: Sie betrifft eine neue Heterogenität der Schülerschaft, neue Qualitäten der Kooperation im Team sowie neue Anforderungen an die zu verwirklichenden Konzepte des Unterrichts in sozial schwierigen strukturierten Großstadtgebieten mit vielen Migrantenkindern. Die „Milieuthese“ und die „Risikohypothese“ stehen, versteht man die Schulklasse als System, dann nicht länger im Widerspruch zueinander. In der Klasse als System wird in ganz eigener Weise auf der Grundlage unterschiedlicher, miteinander interagierender sozialer, individueller und organisatorischer Bedingungen innerhalb und außerhalb von Schule die in der Entwicklung der Kinder wirksame Qualität des Unterrichts erzeugt.

Die nächste Stufe der Weiterentwicklung der Integrativen Grundschule darf nicht zu einer neuen Komplexitätsreduktion etwa durch die Wiedereinführung klassischer Selektionsmechanismen, durch das Setzen auf eine scheinbare Homogenisierung von Lerngruppen oder durch Ressourcenkürzung führen. Angemessene Ressourcen braucht eine Grundschule, die sich dem integrativen Anspruch und dem zunehmenden Auseinanderdriften sozialer Gruppen stellt. Und das Vorhandensein unterschiedlicher Qualifikationsprofile ist unter den heutigen Anforderungen an die Schule erwünscht und muß ausgebaut werden. Dazu

gehört Raum für eine reflektierende und fachlich begleitete Arbeit an den pädagogischen Konzepten. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchungen zeigen, daß das an sich taugliche Konzept für eine Integrative Grundschule im „sozialen Brennpunkt“ einer qualitativen Vertiefung bedarf und mit weiteren Ideen zur Weiterentwicklung der Grundschule konfrontiert werden muß.

## Literatur

- AHRBECK, B./BLEIDICK, U./SCHUCK, K. D.: Pädagogisch-psychologische Modelle der inneren und äußeren Differenzierung für lernbehinderte Schüler. In: F. WEINERT (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen u. a. 1997.
- BLEIDICK, U.: Bildungspolitische Entwicklungslinien zur gesellschaftlichen Integration von Behinderten. In: K. D. SCHUCK (Hrsg.): *Beiträge zur Integrativen Pädagogik – Weiterentwicklungen des Konzepts gemeinsamen Lebens und Lernens Behinderter und Nichtbehinderter*. Hamburg 1990, S. 9–32.
- BLESS, G.: Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern/Stuttgart/Wien 1995.
- BLEIDICK, U./RATH, W./SCHUCK, K. D.: Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995), S. 247–264.
- BORCHERT, J./SCHUCK, K. D.: *Integration: Ja! Aber wie? Ergebnisse aus Modellversuchen zur Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher*. Hamburg 1992.
- BORTZ, J.: *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin u. a. 1993.
- FÜSSEL, H.-P./KRETSCHMANN, R.: *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Bonn 1993.
- HAEBERLIN, U./BLESS, G./MOSER, U./KLAGHOFER, R.: *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern/Stuttgart 1991.
- HILLER, G.: *Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen*. Langenau/Ilm <sup>3</sup>1994.
- HINZ, A./KATZENBACH, D./RAUER, W./SCHUCK, K. D./WOCKEN, H./WUDTKE, H.: *Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs*. Hamburg 1998 (a).
- HINZ, A./KATZENBACH, D./RAUER, W./SCHUCK, K. D./WOCKEN, H./WUDTKE, H.: *Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule*. Hamburg 1998 (b).
- KATZENBACH, D./HINZ, A. (Hrsg.): *Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Stolpersteine und Wegmarken der Entwicklung der Integrativen Regelklasse*. Hamburg 1999.
- KRAPF, A./MANDL, H.: *Schulreifetests und Schulerfolg*. München 1971.
- LEHMANN, R. H./PEEK, R.: *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996*. Hamburg 1997.
- MAY, P.: *Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtsschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe (HSP)*. Hamburg 1997.
- MUTH, J.: Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In: H. EBERWEIN (Hrsg.): *Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim/Basel <sup>4</sup>1997.
- RAUER, W./SCHUCK, K. D.: *Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Bildungswege in der Integrativen Grundschule*. Hamburg 1999.
- REISER, H.: Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (1997) 7, S. 266–275.
- ROSSBACH, H.-G./TJETZE, W.: *Schullaufbahnen in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zu Integration und Segregation von Grundschulern*. Münster 1996.
- SCHLEY, W./BOBAN, I./HINZ, A. (Hrsg.): *Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen*. Hamburg <sup>2</sup>1992.
- SCHÖNBERGER, F.: *Die Integration Behinderter als moralische Maxime*. In: H. EBERWEIN (Hrsg.): *Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim/Basel <sup>4</sup>1997.
- WOCKEN, H./ANTOR, G.: *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen*. Solms Oberbiel 1987.
- WOCKEN, H./ANTOR, G./HINZ, A.: *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen*. Hamburg 1988.

*Abstract*

The authors present results of a study of the school experiment "Integrative Elementary School" carried out in Hamburg. This school experiment aims at keeping children with learning-, language-, or behavioral problems in the (regular) elementary school, which is furnished with additional teachers trained in special education. Two longitudinal studies focus, on the one hand, on the question whether a reduction of the selectivity of the elementary school was successfully achieved and, on the other hand, on the question of how the development of the children's achievements and their emotional-social condition differs from that of children from other elementary schools. It is shown that the schools differ greatly in both their tolerance regarding enrollment and achievement. Variation in children's achievements and in their emotional-social conditions are determined more strongly by differences effective on the level of individual classrooms than by the affiliation to a specific system (integrative vs. traditional elementary schools). These results can best be explained by the risk hypothesis which is based on the enhancement of the complexity of elementary school work.

*Anschrift der Autoren*

Dr. Dieter Katzenbach, Prof. Dr. Wulf Rauer, Prof. Dr. Hubert Wudtke, Universität Hamburg, Institut für Schulpädagogik, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, Prof. Dr. Karl Dieter Schuck, Universität Hamburg, Institut für Behindertenpädagogik, Sedanstr. 19, 20146 Hamburg